Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8170278
Centre d'intérêt: 72

Pierre-Joly, Régine, 1948- .

Les fondements d'un programme de langage [pour enfants de 4 ans en milieux défavorisés] / Régine Pierre-Joly. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés, [1973?].
22, [22] f. ; 28 cm. -- (Document de travail / Commission des écoles catholiques de Montréal)

Titre de la couv. "Texte présenté au cours de la semaine de perfectionnement organisé [sic] par le Ministère de l'éducation pour les jardinières de maternelle 4 ans de la province, le 11/9/73".
Bibliographie: f. [1-22].

Cote Dewey: 155.418/P622f Cote LC: LB/1139/.L3

Descripteur(s): *Langage de l'enfant *Développement du langage *Test de langage *Milieu défavorisé *Didactique du français *Bibliographie *Préscolaire (Niveau)

Situant d'abord le problème du langage dans le contexte plus global de l'éducation scolaire en milieu défavorisé, l'auteur souligne que les problèmes rencontrés sont davantage le fruit de différences que de déficiences. Il présente ensuite les résultats d'une expérience permettant de caractériser le langage d'enfants de quatre ans en milieu défavorisé et d'analyser l'influence du langage sur l'adaptation en classe. A la lumière des résultats obtenus, un programme de stimulation du langage est proposé.

L'expérience s'est déroulée au printemps 1973 auprès de 80 enfants de quatre ans. Ils ont été soumis à un test de langage divisé en cinq catégories: comportement social, aptitudes intellectuelles, comportement verbal, attitudes émotionnelles, niveau d'activité. Il était par ailleurs demandé aux jardinières de coter chaque enfant en "bien adapté" et "peu adapté".

Alors que les résultats des enfants en compréhension verbale se situent aux alentours de la moyenne, ils apparaissent nettement inférieurs à la moyenne en production verbale. Par ailleurs, des relations semblent s'établir entre niveau d'adaptation et niveau de langage. L'auteur réclame l'élaboration d'un programme d'entraînement au maniement correct du langage symbolique sous toutes ses formes qui serait partie intégrante d'un programme de développement global. Quelques unes des conditions nécessaires à sa réalisation sont énumérées.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170278

les fondements d'un programme de langage

Régine Pierre-Joly

Chargée de recherches

document de travail

RECHERCHE SUR
LE DEVELOPPEMENT PSYCHOLINGUISTIQUE
DES ENFANTS DE MILIEUX DEFAVORISES,

BUREAU DE PSYCHOLOGIE C.E.C.M.

E D U Q 8170278

"LES FONDEMENTS D'UN PROGRAMME DE LANGAGE POUR ENFANTS DE 4 ANS EN MILIEUX DEFAVORISES"

Texte présenté au cours de la semaine de perfectionnement organisé par le Ministère de l'Education pour les jardinières de Maternelle 4 ans de la province, le 11/9/73

INTRODUCTION

Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'aimerais introduire les participants et donner un peu l'ordre du jour. Compte-tenu de l'ampleur du sujet que nous avons à traiter aujourd'hui et du peu de temps mis à notre disposition, nous avons essayé de trouver une formule qui, nous l'espérons, nous permettra au moins de cerner le problème. Comme par ailleurs le groupe auquel nous nous adressons est composé à la fois d'anciennes (i.e. de jardinières qui enseignent depuis plus d'un an en maternelle 4 ans et qui ont été régulièrement suivies) et de nouvelles qui n'ont aucune ou du moins peu d'expérience des maternelles 4 ans ou encore des milieux défavorisés, il nous fallait trouver une formule qui sans ennuyer les anciennes par des répétitions, apporte aux autres des éléments de départ dans leur nouvelle expérience. Aussi, avons-nous pensé à une formule mixte d'exposés et d'ateliers. Le but des exposés sera de dresser les grandes lignes de la problématique "programme de langage pour enfants de 4 ans en milieux défavorisés", et de poser les questions qui devraient susciter la réflexion de tout pédagogue placé devant cette problématique. Ces interrogations seront reprises, discutées, commentées au cours des ateliers dont l'objectif premier est d'apporter des éléments de réponses aux questions que les nouvelles se posent sans doute et auxquelles les anciennes n'ont pas encore trouvé de réponse parce qu'il faut bien se le dire, il n'existe pas de réponse toute faite surtout dans le domaine du langage qui est un peu le parent pauvre de la pédagogie, celui en tout cas auquel on s'est intéressé le plus tardivement. Donc, la matinée sera consacrée à trois exposés assez brefs, en raison du temps et aussi pour laisser la place aux questions qui vous viendraient directement à l'esprit.

Dans un premier temps, je vais essayer de situer le problème du langage dans le contexte plus global de l'éducation pré-scolaire en milieux défavorisés. Je poserai en quelque sorte plus spécifiquement la question des objectifs d'un programme de langage.

Madeleine Gauthier qui prépare un doctorat en Sciences de l'éducation sur le sujet se penchera, elle, plus directement sur le problème de la pédagogie du langage en essayant d'analyser les différents modes d'approche qui ont déjà été expérimentés.

Enfin, Mariette Lewis, orthophoniste, nous parlera de l'expérience qu'elle a vécue avec le groupe de jardinières de la CECM, depuis 3 ans, en nous situant l'importance de la stimulation de la parole dans le cadre plus général de la stimulation du langage.

Trois ateliers seront organisés cet après-midi où seront repris les 3 grands thèmes de la journée: objectifs, méthode, évaluation. Ces ateliers seront animés par Suzanne Bolin et Marie Champoux de la CECQ et Jocelyne Bélanger de la CECM. Pour ce qui est du choix des ateliers, nous tenons à souligner que l'orientation de chacun d'eux n'est pas rigide et que si nous avons tenu à les diviser ainsi, c'est encore une fois pour essayer au moins de toucher à chacune de ces trois composantes de l'élaboration d'un programme de langage. Il est vrai comme le soutiendront certaines qu'il y a recouvrement entre les 3 thèmes mais même s'il n'est pas interdit de parler d'objectifs dans les ateliers touchant plus particulièrement aux méthodes ou à l'évaluation, je pense qu'il est possible d'approfondir plus spécifiquement chacun des aspects séparément après s'être entendu sur les pré-requis à certaines questions. Donc, pour ce qui est de la répartition dans les ateliers, nous vous demanderons de vous diviser en nombres égaux dans chacun des trois et demanderons en outre aux anciennes, i.e. à celles de Montréal et de Québec, de se répartir dans les 3 groupes afin de faire bénéficier aux nouvelles de leur expérience. Il n'y a pas lieu de toute façon de craindre de perdre de l'information puisque de 3 h. à 4 h., nous ferons une pleinière où nous demanderons à un ou deux rapporteurs de chaque groupe de venir nous exposer le contenu de son atelier et de répondre aux questions des autres groupes.

Je pense qu'ainsi, tout le monde profitera des mêmes informations.

Si nous n'avons pas l'ambition ni la prétention de répondre à toutes les questions qui vous viendraient à l'esprit, nous espérons au moins que le travail effectué au cours de cette journée vous permettra d'orienter vos réflexions. Dites-vous bien que se poser des questions est déjà un point de départ vers le changement, changement pour le meilleur nous l'espérons bien.

Maintenant que ces questions pratiques sont réglées, j'aimerais aborder directement le sujet en posant la première question qui s'impose; c'est-à-dire, la question des objectifs. Dans cette optique, il serait bon, surtout pour les nouvelles, de situer historiquement l'initiative du Ministère de l'Education d'ouvrir à l'échelle de la province, des maternelles à 4 ans dans les régions défavorisées. Cette politique s'inscrit dans le cadre d'un mouvement de lutte contre la pauvreté, qui s'est amorcé aux U.S.A. au début des années '60 et qui a donné naissance à de vastes projets nationaux dont le projet "Head Start", dont certaines ont peut-être déjà entendu parler. Le soucis des responsables de l'éducation de mettre sur pied des mesures spéciales en milieux socio-économiquement faibles partait de la constatation de l'échec du système scolaire traditionnel auprès des enfants issus de ces milieux. Toutefois, loin d'attribuer la responsabilité de cet échec au système lui-même, les premiers intéressés à ce problème l'attribuèrent d'abord au milieu et c'est ainsi qu'apparurent dans la littérature les notions de sous-stimulation, déficiences socio-culturelles et de compensation. Dans cette optique compensatoire, il fallait donc penser à pallier le plus rapidement possible les effets du milieu en prenant les enfants le plus tôt possible. De là l'apparition dans les ghettos américains de centaines de centres pré-scolaires. Au Québec, il faut attendre 1970 avec le lancement du projet Opération Renouveau pour voir s'ouvrir les premières maternelles 4 ans. Ici, aussi les politiques de la CECM reposent sur l'hypothèse de la déficience des enfants socio-économiquement faibles et préconisent des mesures compensatoires. C'est dans cet esprit que l'intérêt pour le langage s'accroît car c'est sans doute par son langage que l'enfant auquel les mesures préconisées s'adressent, se différencie le plus de son camarade des milieux plus aisés.

Les affirmations des responsables et de ceux qui sont impliqués dans ces programmes sont catégoriques: l'enfant de milieux défavorisés est linguistiquement défavorisé, son langage est incompréhensible et ce retard de langage est à la source de son faible rendement scolaire. Ces affirmations globales et non-nuancées ne reposent sur aucune vérification systématique. Loin de nous l'idée de prétendre qu'elles soient entièrement erronées mais de telles affirmations ont des conséquences trop graves pour qu'on ne les appuie pas sur des faits.

En effet, comme nous aurons l'occasion d'en discuter cet après-midi, les méthodes que l'on préconise reposent directement sur les hypothèses que l'on pose; hypothèses qui déterminent nos objectifs. Autre conséquence grave de cette attitude est l'influence de la perception qu'a le pédagogue, des enfants auxquels il s'adresse sur le rendement de ces enfants. Trop de recherches ont montré comment les attitudes du professeur pouvaient influencer le rendement académique de ses élèves pour qu'on ne mette les pédagogues en garde contre tout préjugé. Cette remarque est particulièrement importante lorsqu'on parle d'éducation en milieux défavorisés où bon nombre de professeurs sont issus d'origine sociale bourgeoise et partent avec des préjugés sur le potentiel des enfants d'origine sociale inférieure. Or, si l'on analyse de plus près les recherches qui ont été entreprises en vue de déterminer le potentiel psycho-linguistique des enfants de milieux défavorisés, on ne peut que chercher à éviter les conclusions trop hâtives et les généralisations abusives. Une revue de la littérature sur le sujet montre que les chercheurs américains abandonnent de plus en plus l'hypothèse de la déficience pour parler plutôt de différences.

Madeleine vous en parlera un peu je crois. Or, c'est là une évolution importante et qui doit totalement réorienter nos approches. Il est évident que le milieu socio-culturel influence le niveau de langage des enfants et que ces différences peuvent créer des interférences avec les apprentissages scolaires puisque les programmes ont toujours été conçus en fonction de la culture bourgeoise. Toutefois, si ces différences ne sont pas des troubles, des lacunes, des déficiences au sens où on l'entendait auparavant, il est évident aussi que l'on ne peut plus parler de programme de compensation et que l'on doit réorienter nos recherches. Ici, au Québec, les recherches sont encore trop peu nombreuses pour qu'on puisse déjà se prononcer sur la nature ou la source des difficultés des enfants de nos régions défavorisées. Mais, selon Louise Tassé Chapleau qui entreprit une revue de la littérature sur le sujet alors qu'elle était étudiante à l'Université de Montréal, il semble permis de conclure que les affirmations sur le déficit linguistique des enfants de milieux défavorisés ne sont pas fondées. Les seuls résultats valables dont nous disposions sont les données de la recherche de M. Pagé professeur à l'Université de Montréal, sur l'aspect syntaxique; (la syntaxe étant la partie de la linguistique qui étudie les fonctions attachées aux unités linguistiques et les relations des mots dans la phrase). Il apparaît à la suite de cette étude que les enfants de niveau de fonctionnement intellectuel moyen et supérieur en milieux moyens et en milieux défavorisés sont équivalents. Quelques déficits au niveau de la compréhension sont constatés dans les deux milieux socio-économiques chez les enfants de niveau de fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne (stanine 3 et 4) et surtout chez les enfants de stanine 1 et 2. Ces enfants qui se retrouvent surtout dans les classes d'attente, donc en milieux défavorisés accusent certains déficits marqués au niveau de la compréhension de plusieurs structures syntaxiques et syntagmatiques couramment employées dans le langage parlé.

Par contre, à l'exception du groupe des classes d'attente, les enfants de milieux défavorisés et les enfants de milieux moyens possèdent un répertoire équivalent de structures syntaxiques et syntagmatiques. L'auteur en conclut donc que le niveau socio-économique joue un moins grand rôle que le niveau de fonctionnement intellectuel dans l'explication des différences. Toutefois, il faut ajouter que l'on retrouve davantage de stanines inférieurs à la moyenne en milieux défavorisés et que l'on a par conséquent plus de chances de trouver des enfants présentant des déficits au niveau des structures syntaxiques dans ces milieux. Il y aurait peut-être lieu d'introduire ici une distinction. La tendance du système scolaire (comme de tout système d'ailleurs) de vouloir catégoriser les individus et de les étiqueter font qu'une même étiquette peut recouvrir différentes réalités. Ce que je veux dire par là, c'est que tous les enfants de milieux défavorisés ne sont pas nécessairement défavorisés et ceci est aussi vrai du langage que de tous les autres aspects du développement. Par contre, ce qui est sans doute vrai c'est que l'on a plus de chance de retrouver des enfants présentant des problèmes dans ces milieux que dans les autres couches de la société.

Pour ce qui est des autres aspects linguistiques, au niveau morphologique de la grammaire (i.e. tout ce qui touche au domaine des transformations grammaticales), aucune étude ne semble avoir été réalisée en milieux défavorisés québécois. Certains résultats ont été obtenus sur le vocabulaire, à partir d'une adaptation canadienne française du Peabody Picture Vocabulary Test et à partir d'un test d'articulation et de situation de langage spontané, de narration et de description: un déficit assez prononcé est apparu en milieux défavorisés. Toutefois, la méthodologie et les conditions expérimentales des deux recherches en question laissent trop à désirer pour que l'on puisse se fier sur les résultats obtenus. Pour ce qui est de l'aspect phonologique, je laisse à Mme Lewis le soin de vous en parler. Le besoin de recherche se fait donc encore sentir dans le domaine du langage

.. chez les enfants de milieux socio-économiques défavorisés, dans le domaine du vocabulaire expressif et réceptif et de la morphologie surtout. Par contre, il semble déjà fort probable que ces enfants ne manifestent en général pas de déficits particuliers au niveau de la structure de la phrase dans le langage expressif et réceptif, un aspect fondamental de la communication verbale.

Même s'il est de moins en moins permis en raison des résultats observés jusqu'à présent de parler de déficits linguistiques chez les enfants de milieux défavorisés, tout n'est quand même pas dit. Il reste qu'au niveau du rendement scolaire, les échecs sont plus nombreux en milieux défavorisés et qu'il n'est sans doute faux d'accorder au langage une bonne part de responsabilité. Les recherches comparatives si elles nous ont appris que l'enfant de milieux défavorisés n'était pas déficient,ne nous apprennent cependant pas pourquoi, alors qu'il n'est pas déficient, il donne un rendement inférieur. Il serait peut-être temps de réorienter nos recherches, d'arrêter de comparer l'enfant de milieux défavorisés à ses camarades plus aisés et d'analyser quel usage l'enfant de milieu défavorisé fait de son langage, comment il s'en sert, à quelle fin. Autrement dit, il s'agit d'étudier les fonctions du langage.

Le langage n'est pas en effet une entité indépendante, que l'on peut isoler et étudier de façon abstraite. Ici, aussi il conviendrait peut-être d'introduire une distinction, cette fois-ci entre les notions de langage et de langue. La langue constitue l'objet d'étude des linguistes qui l'analysent sous ses différents aspects: phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique; ce dernier aspect étant souvent exclu de la linguistique. La démarche des linguistes consistent justement à isoler le langage et à l'étudier comme une entité indépendante et abstraite.

La plupart des études comparatives dont nous avons parlé précédemment ont ainsi été entreprises par des linguistes.

Cette démarche est nécessaire pour analyser comment s'articulent les différents éléments de la langue. Toutefois, elle ne nous apprend rien sur l'utilisation de la langue comme instrument de la pensée et comme moyen de communication. Or, ce sont justement ces aspects qui intéressent le pédagogue, le psychologue ou l'orthophoniste qui eux traitent avec le concret, c'est-à-dire avec l'individu qui utilise la langue et ont à analyser les difficultés qu'éprouvent certains individus à manipuler cet instrument. C'est dans cet esprit qu'un groupe de jardinières et moi-même avons travaillé cette année. Après avoir pris conscience de l'importance du langage dans le développement intellectuel et social de l'enfant nous avons voulu chercher comment s'articulait ces différentes dimensions chez l'enfant de 4 ans. C'était là le point de départ d'une recherche plus systématique qui sera entreprise dès cette année et qui vise à déterminer l'importance relative du langage dans le développement global de l'enfant en vue de préciser comment orienter notre action pédagogique pour favoriser un développement harmonieux de nos enfants. Dans cette optique, nous avons examiné 80 enfants entre 4:6 et 5:6 (l'expérimentation s'est faite en avril-mai) à l'aide d'un test qui avait été traduit par Claude Langevin de l'Université Laval. Quatre raisons avaient motivé le choix de ce test. Première bonne raison, il s'agissait du seul test de langage dont nous possédions une traduction française. Deuxième bonne raison: ce test fait la distinction entre deux aspects du langage, i.e. la compréhension et l'expression verbale. Troisième raison: il s'agit d'un test de langage, c'est-à-dire qu'il ne mesure pas seulement les aspects proprement linguistiques mais qu'il mesure la relation entre le langage et la pensée, c'est-à-dire la compréhension et l'expression de notions intellectuelles.

Enfin, quatrième raison: ainsi conçu, ce test peut servir de point de départ à un programme de langage adapté aux besoins des enfants tels qu'évalués par le test.

Nous avons également recueilli des données sur le statut sociométrique de ces enfants et sur leurs attitudes en classe. L'échelle d'attitudes qui a été construite à cette fin a été élaborée avec les jardinières. Nous leur avions demandé d'observer, pendant 15 jours, leurs enfants et de faire un relevé des comportements les plus fréquemment observés dans leur classe. Au cours des rencontres ultérieures, nous avons mis en commun les observations de chacune d'elles et tenté de les traduire en termes opérationnels , i.e. d'éliminer tout jugement de valeur et de ne décrire que les comportements caractérisant les différentes attitudes. L'échelle était divisée en cinq catégories:

- comportement social
- attitudes intellectuelles
- comportement verbal
- attitudes émotionnelles
- niveau d'activité

totalisant 150 comportements.

Nous demandions en outre aux jardinières de côter chaque enfant en "bien adapté" et en "peu adapté". Evidemment, il s'agissait là d'une première version de l'échelle d'attitudes que nous demandions aux jardinières de pré-expérimenter. C'était là un travail ardu mais comme notre objectif était de trouver les attitudes qui distinguaient les enfants peu adaptés des enfants bien adaptés; il fallait essayer de consigner tous les comportements caractéristiques d'un enfants de 4 ans. Le travail s'est d'ailleurs révélé fructueux. Mais nous ne pouvons nous attarder sur cette partie de nos analyses sans risquer de nous éloigner de notre préoccupation qui est le langage.

Pour celles qui ne connaîtraient pas le sociogramme, il s'agit d'une technique très simple à faire passer mais très riche en renseignements qui nous permet principalement de connaître la structure sociale sous-jacente d'un groupe; autrement dit, de voir qui sont les leaders, les sujets isolés du groupe ou encore les sujets ignorés du groupe. Le test sociométrique peut se passer de différentes façons mais en gros, il s'agit de demander à chaque membre du groupe, quel est son (ou ses) meilleur (s) ami (s) et qui est-ce qu'il ne voudrait pas avoir comme ami (s). Encore une fois, je ne pourrai m'attarder sur l'analyse des résultats obtenus aux tests sociométriques; cela déborderait le cadre de cette journée. Quelques exemples de sociogrammes permettront toutefois de vous montrer en quoi cette technique pouvait nous intéresser.

(Projection: exemples de sociogrammes)

Le but de cette expérimentation était donc double:

1° Essayer de caractériser le langage de l'enfant de 4 ans en milieux défavorisés.

2° Analyser l'influence du langage sur l'adaptation en classe, celle-ci étant définie par le statut sociométrique (évaluation des enfants) et l'évaluation de la jardinière.

L'échelle d'attitudes devait nous permettre de déterminer les comportements des enfants suivant qu'ils étaient jugés bien adaptés ou peu adaptés. Avant d'examiner les résultats obtenus à la suite de cette pré-expérimentation, j'aimerais revenir un peu sur le test de langage et voir avec vous, jusqu'à quel point ce test peut nous renseigner sur le niveau de langage de nos enfants.

(Projection: matériel au test de langage)

Dans la partie <u>compréhension verbale</u>, le but du test est de vérifier dans quelle mesure l'enfant peut recevoir de l'information

.. par l'audition et jusqu'à quel point il peut en manifester le décodage et l'interprétation par une réponse non-verbale. Cette partie du test a été conçue de façon à ce qu'aucune réponse verbale ne soit requise de l'enfant; un simple geste suffit de telle sorte que même un enfant qui ne veut pas ou ne peut pas parler mais qui peut recevoir de l'information sur le plan auditif, peut nous montrer comment il traduit cette information par un geste, soit en manipulant des objets très simples, soit en montrant sur des images ce dont il s'agit. Les item de compréhension ont donc été construits de façon à éviter de demander à l'enfant la moindre expression verbale. Par ailleurs, les consignes sont réduites au minimum et exprimées dans un langage simple. Ainsi conçue, l'échelle de langage permet de mettre en lumière les écarts qui peuvent exister entre la compréhension et la production quelles qu'en soient les raisons. L'aspect habileté verbale cherche à déterminer le niveau d'adéquation du langage de l'enfant par rapport à des tâches graduées. Les sous-tests rejoignent la disponibilité du vocabulaire chez l'enfant, sa mémoire auditive, son niveau de pensée concrète ou abstraite, l'émission et la formulation de certains concepts, l'articulation, la répétition de quelques notions de grammaire d'usage oral. Pour réussir, l'enfant doit comprendre et réaliser verbalement les directives. Cela lui demande donc les mêmes habiletés que dans la partie compréhension verbale, plus la capacité de reproduire verbalement la réponse. L'échelle de langage essaie donc de recouvrir autant que possible toutes les habiletés de langage de l'enfant pour permettre un diagnostic étendu tant sur le plan de la production verbale que sur celui de la production non-verbale.

Si l'on compare la composition du test avec le tableau synthèse suivant (extrait du volume de Paule Aimard - l'enfant et son langage),

(Projection: tableau synthèse)

on observe une correspondance presque parfaite entre l'évolution de la difficulté des item du test et la progression des comportements définis

COMPREHENSION	AGE	EXPRESSION
Nulle	Naissance	Le cri
	2-3 mois	Période prélinguistique: le babil
Réagit à la présence, à la porte qu'on ouvre aux préparatifs du biberon.	3 mois	
Comprend certaines intonations: reproches, compliments	6 mois	
	8-10 mois	Début de PERIODE linguistique: Paliphémie Click labial du "baiser"
Comprend de nombreux noms concrets - des phrases simples (surtout allusion à ses activités: sieste, promenade, chocolat, etc)	Après 12 mois	PERIODE LOCUTOIRE Acquisition de mots puis mot-phrase puis mots juxtaposés
Comprend de nombreux substantifs désignant: animaux, partie du corps, vêtements, objets courants, etc.	Après 18 mois	10 à 15 mots Petites phrases agrammaticales Interroge sur le mot à employer
	2 ans	Période DELOCUTIVE Le vocabulaire s'élargit - petites phrases - manie verbes et adjectifs
	30 mois	Utilise articles et pronoms
Substantifs abstraits (couleur...), adjectif de dimension. Mots indiquant des notions spatiales Comment?	3 ans	Dit son nom. Sait nommer les objets courants, les énumérer sur une image. Commence à utiliser quelques mots abstraits. Utilise le pluriel "Où? Quand? Pourquoi?"
Substantifs abstraits (mesure, différence, etc.)	3-4 ans	Langage constitué. Vocabulaire de plus en plus riche "Comment?"
	4-5 ans	Emploie les relatifs Conjugue Les couleurs.

.. dans le tableau, ce qui confirme au moins la validité de construit du test. J'en profite pour ouvrir une parenthèse pour parcourir ce tableau. On peut en effet, difficilement concevoir de parler de programme ou de stimulation du langage sans avoir une certaine connaissance du développement normal du langage.

Tout d'abord, comme dans le test, l'auteur souligne la nécessité de distinguer compréhension et expression verbale. Ces deux dimensions, comme nous pouvons le voir progressent parallèlement mais non obligatoirement. Pendant les premières années, il existe un décalage dans le calendrier des acquisitions: la compréhension précède la production.

Les premiers indices de compréhension apparaissent à 3 mois alors que l'enfant réagit aux bruits, aux sons, aux paroles qu'il entend.

L'expression ne peut être appelée globalement "expression verbale" qu'à partir de 8 ou 10 mois. Chez l'enfant tout petit, elle est faite de cris, voix, sons, avant d'être faite de mots.

Nous passons outre les premiers stades d'acquisition du langage qui nous intéressent moins directement pour passer à l'étape linguistique, qui commence vers l'âge de 12 mois. Nous sommes loin, direz-vous, de l'âge qui nous préoccupe pourtant si je m'y arrête un peu, c'est qu'il me semble important de connaître l'évolution du langage ne fusse que pour pouvoir identifier à quel stade se trouve un enfant qui semblerait présenter des retards par rapport à ses camarades.

Il est classique de décrire les étapes successives d'acquisition linguistique dans les termes employés par Pichon: période compréhensive, qui précède toujours quelque peu le langage. Période locutoire - période délocutive - période de langage constitué.

Durant la période locutoire, qui commence vers 1 an, chacun des mots employés par l'enfant revêt une signification beaucoup plus large que le substantif pris isolément dans la langue. C'est la période du "mot-phrase" aussi appelé phrase monoforme (Seeman) où un mot à signification fortement accentuée est l'expression globale de désirs ou de sentiments divers. "Maman", cela veut dire :

- j'appelle maman (appel)
- je désire maman (volition)
- je vois maman qui arrive (désignation)

Une étape importante est franchie lorsque l'enfant peut évoquer par la parole des objets ou des personnes qui sont hors de sa vue:

- premier temps: je vois du chocolat - "lala"
- deuxième temps: je ne vois pas de chocolat mais je sais réclamer "lala"

De même lorsqu'il peut répondre à des mots par des mots. Il ne s'agit pas d'une simple réponse à un stimulus mais d'une élaboration symbolique déjà complexe dans ses rouages. Les acquisitions de mots nouveaux ne sont pas simples stockages de formes linguistiques nouvelles, comme si l'enfant apprenait par coeur une liste de mots, mais l'intégration dans un système organisé de formes qui sont reliées entre elles par des étapes où interviennent imitation, mémoire, comparaison, extension, rapprochement symbolique, etc.

Au "mot phrase" succèdent des formules élémentaires faites de deux puis trois mots juxtaposés (vers 18 mois). Pas dodo - pati papa - toto maman. Ces combinaisons expressives sont les premiers rudiments de phrases, qui répondent à des règles d'organisation que l'on a cherché à définir. Certains auteurs ont essayé de définir une grammaire du langage de l'enfant à cette période. Ces premières ébauches de phrases s'organisent autour d'un mot "pivot" pour évoluer rapidement vers

.. les structures normales de la langue. Le vocabulaire se limite au début aux personnes et objets concrets de l'environnement proche, pour progresser ensuite dans des proportions très rapides à partir de 2 ans. (Cette période étant la plus féconde pour la mise en place des structures de la langue, elle devrait être considérée comme un moment de réceptivité maxima pour l'éducation de l'enfant normal, et la rééducation des gros retards de langage, des surdités, etc).

La période délocutive correspond à l'utilisation différente des éléments de la phrase, même si celle-ci est agrammaticale, "petit nègre", ou "style télégraphique". La longueur de la phrase est comme un témoin, superficiel mais objectif de la progression: l'enfant utilise substantifs et verbes, nuance sa pensée en employant des adjectifs adaptés; il emploie des pluriels, quelques variétés de formes verbales (l'impératif, l'imparfait, le futur apparaît plus tardivement). Il introduit les articles, quelques pronoms. A trois ans: il sait dire son nom, nommer quand on lui demande de le faire, de nombreux objets, énumérer ce qu'il voit sur une image; il emploie quelques mots abstraits (grandeur, différence...). Les phrases sont le plus souvent à la forme affirmative, mais l'enfant essaie d'exprimer - maladroitement encore - la négation; souvent en glissant celle-ci à la fin des phrases: "Le petit lapin salade pas". Les premières phrases interrogatives sont souvent maladroites aussi. C'est également vers trois ans que sont introduits "où? quand? pourquoi?" qui vont servir de support à cette quête d'information qui se situera à cet âge comme une grande étape évolutive dans tous les domaines, en particulier intellectuel. Comment? intervient un peu plus tard vers quatre ans.

On considère l'essentiel du langage constitué lorsque l'enfant a acquis le maniement du "je" (Pichon). Cette étape linguistique est la résultante de tout un réseau d'éléments qui tiennent à l'évolution de la pensée, de l'affectivité, du "moi" de l'enfant:

.. le maniement aisé de je - tu - il, etc... implique que l'enfant s'individualise en tant que personne, qu'il se reconnaît identique - par certains côtés - et différent en même temps, qu'il se situe par rapport à l'interlocuteur; l'utilisation linguistique du "je" avec toutes ses conséquences traduit que l'enfant a atteint un niveau d'abstraction qui est nécessaire au maniement courant de la langue.
De nombreux auteurs considèrent qu'après quatre à six ans, l'enfant a acquis l'essentiel de son bagage linguistique; les progrès ultérieurs ne sont qu'enrichissement du vocabulaire et adjonctions de détails. La plupart des structures de la phrase sont acquises: interrogation, négation, forme passive (P. Menyuk). L'enfant conjugue - emploi les déclinaisons dans les langues qui en possèdent - emploie les relatifs; son langage se perfectionne de plus en plus, et dans sa forme, et dans son contenu. L'enfant manipule encore souvent le langage comme un jeu; il monologue en jouant, parle à son ours, commente à haute voix le livre d'images dont il connaît l'histoire depuis longtemps, ou qu'il réinvente et enjolive à sa façon. Cette "pensée à haute voix" est souvent volumineuse, envahissante chez des enfants extravertis, d'intarrissables bavards; certains supportent parfois douloureusement la contrainte de l'école qui vient inhiber ce courant d'expression spontanée.

Tout au long de cette période linguistique de l'acquisition du langage, l'expression de l'enfant se rapproche de plus en plus de la langue parlée par les adultes. Mais l'imitation ne se fait que par tâtonnements successifs, avec des erreurs, des corrections, des approximations, etc. Ces incorrections - qui affectent tant l'aspect phonétique de la parole (Mariette Lewis y reviendra) que la structure linguistique - donnent au langage enfantin des caractères particuliers, variables suivant les enfants, qui confèrent à l'expression de l'enfant un charme éphémère.
Le langage de l'enfant évolue par périodes d'acquisitions, de tâtonnements, de corrections. Cette mise au point est progressive, sans ordre préétabli. En ce qui concerne la structure de la phrase, tout se passe comme si l'enfant partait d'un petit nombre d'éléments, les éléments-clés, ceux

.. dont la présence est indispensable pour la compréhension de la phrase. "Taté papo nounours". Le chapeau de nounours est cassé.

Sur ce squelette de base s'inscrivent progressivement les mots de coordination etc... Puis, l'ordre des mots devient conforme à l'usage, alors que dans les premières structures, l'ordre des mots était souvent dicté par l'intention première: le mot important est émis le premier: le chapeau est "taté", c'est le plus important dans l'esprit de l'enfant.

Compte tenu des exigences de la vie scolaire, on considère que l'enfant doit avoir acquis un maniement assez aisé de la langue vers l'âge de cinq ans, pour aborder la scolarité primaire; il peut: persister des nuances articulatoires (petit chuintement, zézaiement) qui peuvent aller en se corrigeant mais l'essentiel des structures doit être en place à cet âge... et l'est souvent bien avant.

L'organisation du langage de l'enfant résulte donc de la mise en place de systèmes, ou de structures multiples. Cette évidence s'impose à tous ceux qui ont suivi le cheminement de cette mise en place: apprendre à parler c'est acquérir:

- la compréhension du système symbolique qu'est le langage
- l'articulation des phonèmes
- la maîtrise des structures plus complexes de la chaîne discursive
- le maniement plus ou moins adroit d'un moyen d'expression
- l'outil le plus perfectionné qui soit pour dialoguer avec autrui, ou, traduit en d'autres termes pour établir une relation interpersonnelle, pour "communiquer".

Après ce bref survol du développement théorique du langage, revenons au concret et examinons de plus près les résultats obtenus à l'aide de notre

.. test maintenant que nous avons pu constater la solidité de ses bases théoriques.

La première partie de l'analyse révèle d'abord une différence significative entre les résultats obtenus en compréhension verbale et les résultats obtenus en production verbale. Alors que le Q.I. moyen des enfants en compréhension verbale se situe aux alentours de la moyenne ($\bar{x}$ = 97.81) il devient inférieur à la moyenne en production verbale ($\bar{x}$ = 84.44). Je tiens cependant à souligner la signification relative de ces Q. puisque le test n'a pas été standardisé au Québec. Une première adaptation a été entreprise par M. Langevin mais les résultats sont encore partiels. La validité de l'échelle en milieu québécois, est cependant confirmé autant par les résultats de M. Langevin que par nos propres résultats. Tout d'abord, la corrélation entre les 2 échelles, compréhension et production verbale est significative; les enfants forts dans une échelle le sont également dans l'autre, de même pour les enfants faibles. On peut constater par ailleurs qu'à l'intérieur de chaque niveau d'âge le pourcentage de réussite décroît proportionnellement au degré de difficulté. Les item à 72 mois sont généralement moins réussis qu'à 42 mois. Ce qui signifie que le test du langage tient compte de la réalité; à un âge donné, plus les item du test sont situés à un âge avancé plus le taux de réussite diminue. On observe cependant quelques exceptions à cette règle i.e. des item qui ont semblés plus difficiles pour nos sujets. On ne peut affirmer qu'il s'agisse là d'une caractéristique des enfants de milieux défavorisés avant d'avoir fait passer le test à un échantillon plus représentatif d'enfants canadiens français (ce que nous entreprendrons de faire dès cette année). On peut d'ores et déjà cependant penser que ces item sont plus difficiles pour nos enfants que pour les petits américains auprès desquels le test a été standardisé et que, par conséquent, ce sont des aspects dont on devrait davantage tenir compte dans une perspective de stimulation du langage.

Sans norme il est évidemment difficile de pousser très avant nos interprétations, toutefois il est quand même possible de faire certaines remarques qui peuvent orienter nos hypothèses. Théoriquement les item placés à des niveaux d'âge inférieurs à l'âge de nos sujets devraient être réussis à 100%. Toute différence marquée peut-être considérée comme un indice de difficulté sinon de retard, du moins par rapport aux enfants américains. Si l'on analyse donc ainsi la réussite aux différents item , on peut déjà faire ressortir certaines faiblesses.

(Projection: tableaux des % de réussites)

Pour ce qui est de la production verbale, dans l'ensemble les pourcentages de réussites sont plus faibles d'où la différence observée avec l'échelle compréhension. C'est dans cette échelle aussi que l'on retrouve le plus grand nombre de faiblesses et les écarts les plus importants (vous remarquerez que je parle de faiblesses et non de retards ou de lacunes car tant que le test ne sera pas étalonné sur une population normale on ne pourra se prononcer sur la nature de ces faiblesses). Il est possible que la normalisation nous amène à effectuer certains remaniements dans l'ordre des item . Les différences observées aujourd'hui resteraient cependant vraies par rapport aux enfants américains et nos observations resteraient à mon sens valables. Si les petits américains sont capables d'acquérir certaines notions à un âge plus précoce, c'est que c'est possible à un enfant d'acquérir ces notions à ces âges. Les différences inter-peuple tout comme les différences inter-classes ne sont jamais, finallement qu'une question de stimulation, d'expériences différentes. Les recherches interculturelles entreprises dans le cadre de la théorie Piagétienne ne retrouvent généralement pas ces différences au niveau des structures de base. Or les résultats au test ne doivent pas être pris au pied de la lettre mais doivent seulement orienter notre recherche. Au delà de la réussite à tel ou tel item particulier ce sont les mécanismes requis pour solutionner ces item qu'il faut analyser; analyse qui exigerait des données plus fiables. Les premières...

.. observations sont toutefois intéressantes en elles-mêmes et peuvent d'ores et déjà orienter notre action pédagogique. On ne peut en tout cas négliger le fait que la production verbale soit nettement inférieure à la compréhension, alors que le test a été conçu de façon à ce que les 2 échelles soient de même niveau de difficulté.

La validité du test est aussi confirmée par la progression des % de réussite d'un niveau d'âge à un autre. Plus les sujets sont vieux plus le taux de réussite à un même item augmente, du moins dans l'ensemble car ici aussi on observe certaines exceptions. Par exemple les item "comprend l'usage à 54 mois" et "connaît sa droite à 60 mois" accusent une baisse de pourcentage entre 4½ ans et 6 ans. Deux raisons peuvent expliquer ces faits.

1° Les enfants du groupe de 67 à 72 mois sont des enfants de maternelle 5 ans P.T. qui ont été placés là en bonne partie à cause de difficultés de langage.

2° Lorsqu'on regarde l'école fréquentée par les enfants en étudiant les caractéristiques de notre échantillon, on s'aperçoit qu'aucun enfant de ce groupe ne provient des écoles de stanine 3. La répartition est telle que la majorité des enfants de 67 à 72 mois proviennent d'écoles de stanine 1 (10 sur 15) tandis que la majorité des enfants de 55 à 60 mois (15 sur 28) proviennent d'écoles de stanine 3.

La seconde partie de notre analyse a consisté à considérer les résultats obtenus au test de langage en fonction du niveau d'adaptation des enfants, c'est-à-dire suivant l'évaluation de la jardinière et le statut sociométrique. Première constatation importante, le jugement de la jardinière et celui des enfants concordent. Autrement dit, on retrouve significativement plus d'enfants jugés peu adaptés par la jardinière dans la zone excentrique du sociogramme et significativement plus

.. d'enfants jugés bien adaptés dans les zones médiane et concentrique. Sans vouloir s'attarder pour l'instant sur l'interprétation de ce résultat, on peut quand même souligner que cela confirme la validité du test sociométrique avec des enfants de 4 ans ce que certaines jardinières mettaient en doute.

Une fois cette relation établie, il restait à vérifier la relation entre niveau d'adaptation et niveau de langage. On a donc reconsidérer les résultats au test de langage en divisant les enfants en bien adaptés et peu adaptés et chose très importante on retrouve tant en compréhension verbale qu'en production verbale des différences significatives entre les deux groupes.

C'est là une constatation extrêmement importante au point de vue pédagogique et qui pose bien des questions d'interprétation sur la réciprocité de la relation. L'enfant est-il perçu par la jardinière, peu adapté à cause de ses difficultés de langage ou a-t-il développé du retard sur le plan du langage à cause de problèmes d'adaptation. Sans doute sommes-nous là en présence d'un cercle vicieux ?

L'analyse comparative des attitudes des enfants suivant qu'ils sont jugés bien adaptés ou peu adaptés devrait en tout cas nous permettre de cerner le problème et d'orienter notre action.

Il ressort de cette analyse que l'enfant bien adapté est généralement un enfant curieux, intéressé qui recherche les activités nouvelles, a un sens de l'observation bien développé, fait bien tout ce qu'il entreprend et n'aime pas abandonner une activité avant de l'avoir terminée. C'est aussi un enfant assez verbal qui parle volontiers de sa famille, de son milieux, de ses activités hors de l'école.

Durant les activités de langage il s'exprime volontiers spontanément. Il peut aussi expliquer ce qu'il fait et comment il le fait. C'est encore un enfant qui a un certain sens du leadership; il entraîne ses camarades dans des activités nouvelles, émet facilement son opinion, est bien considéré par ses camarades. S'il n'est pas leader, il participe quand même volontiers à toutes les activités et est généralement choisi par ses camarades pour participer à une activité de groupe. Il recherche d'ailleurs lui-même la compagnie de ses camarades et est généralement aimable avec eux. C'est encore un enfant actif qui n'aime pas rester à ne rien faire et qui entreprend tout ce qu'il fait avec coeur. Il est généralement gai, de bonne humeur, aimable avec la jardinière, gentil avec ses camarades et toujours prêt à rendre service.

Au contraire, l'enfant jugé peu adapté manque d'initiative, a peur de l'échec, refuse de refaire une activité où il a échoué antérieurement. Il est instable, incapable de fixer son attention de façon durable. Son comportement est souvent imprévisible; il fait des choses inattendues. Il se fatigue vite d'une activité et montre peu d'intérêt pour ce qu'il fait. Il est peu entreprenant et choisit toujours la même activité dans les périodes de jeux libres. C'est quelquefois aussi un enfant mou qui refuse les activités qui lui demandent trop d'efforts et qu'on est toujours obligé de solliciter à plusieurs reprises pour qu'il participe aux activités proposées. C'est encore un enfant qui se tient volontiers à l'écart de ses camarades, participe sans coeur aux activités proposées, évite la compagnie de ses camarades et dont réciproquement ses camarades ne recherchent pas la compagnie.

Je pense qu'il y a là matière à réflexions et à discussions;pour ma part, je retire des études théoriques que j'ai entreprises et des résultats de cette préexpérimentation certains principes que je pense,à l'instar de Gertrud L. Wyatt, préliminaires

.. à l'élaboration et à la mise en route d'un programme de stimulation du langage pour enfants de 4 ans.

1° "L'entraînement verbal lui-même n'est pas, et ne devrait jamais être, le seul but d'un programme compensatoire pour enfants défavorisés d'âge préscolaire. L'entraînement au maniement correct du langage symbolique sous toutes ses formes devrait faire partie intégrante d'un programme de développement global -- un programme d'apprentissage dirigé dans tous les domaines de développement social, moteur, perceptif et symbolique, organisé, selon les paroles de Fowler, comme "une suite de rencontres entre un enfant et la stimulation de l'environnement dont il fait l'expérience cumulativement" (Fowler, 1967).

2° Il faudrait consacrer du temps à la planification systématique et minutieuse des programmes compensatoires. Tous les membres du personnel -- administrateurs, professeurs, assistants et consultants devraient se réunir en vue d'un échange d'idées intensif avant le début du programme et devraient continuer à participer tous ensemble régulièrement à des séances de travail pendant toute la durée du programme.

3° Il faudrait pouvoir profiter davantage de la participation de services de diagnostic et de consultation, de spécialistes de la santé, de la psychologie, de la thérapie du langage, du développement verbal et de l'enseignement de la lecture. Les enfants qui présentent des troubles physiques ou mentaux, des déficiences sensorielles, des troubles de la parole ou de l'audition ou un retard mental, devraient être identifiés dès la maternelle et si cela s'avère nécessaire, recevoir un traitement médical ou un enseignement spécial. Les enfants dont le développement est en avance pour leur âge devraient être également identifiés. Des consultants devraient être disponibles pour aider l'équipe des professeurs dans leur travail avec les enfants souffrant de problèmes de développement.

4° Dans l'entraînement verbal proprement dit, il faudrait appliquer les principes de bases tels que: les nouvelles informations devraient être présentées à l'enfant d'une façon qui lui permette de les utiliser facilement; elles devraient être minutieusement adaptés aux informations qu'il a déjà reçues et assimilées cognitivement. L'adulte devrait offrir à l'enfant une stimulation verbale fréquente et appropriée à un feed-back correctif, sans pour autant "surcharger le système". L'enseignement devrait se dérouler dans une ambiance de plaisir réciproque, de telle façon que l'enfant se sente " à la hauteur" et accepté et qu'il soit encouragé à développer son esprit d'initiative et son goût de l'apprentissage.

5° Dans tous les programmes d'enrichissement compensatoire, il est essentiel de n'avoir qu'un petit nombre d'enfants par professeur, de quatre ou cinq. Pour garder cette proportion, il faudrait former des assistants semi-professionnels, des mères et des volontaires. Dans le cas d'enfants très défavorisés, traumatisés ou particulièrement timides, il faudrait prévoir une relation enfant-adulte en tête à tête, au moins dans les débuts du programme.

6° Dans toute la mesure du possible, les parents devraient être associés aux programmes; les contacts avec les parents devraient être minutieusement préparés et les procédés utilisés dans ces contacts devraient être souples et adaptés à la situation sociale ou ethnique des différents groupes.

7° Dans la mesure du possible, il faudrait administrer des tests au début et à la fin des programmes, afin de pouvoir évaluer les résultats et améliorer les futurs programmes. Malheureusement, à l'exception des programmes liés à des projets de recherche ou à des centres universitaires, peu de programmes préscolaires pour enfants défavorisés ont bénéficié d'une approche systématique et bien conçue de l'entraînement verbal. Très souvent, les plans de travail ont dû être établis en très peu de temps, le personnel a été mal préparé pour fournir sous une

.. forme abrégée et condensée des informations techniques dont le besoin se faisait sentir de façon urgente. Bien que les professeurs et les assistants aient toujours été dévoués, travailleurs et enthousiastes, plusieurs prétendus programmes compensatoires n'étaient en fait que des programmes préscolaires non spécifiques. De plus, même quand les programmes étaient bien conçus et que les progrès enregistrés étaient encourageants, les gains initiaux des enfants se sont souvent réduits à rien quand ils ont dû fréquenter des classes primaires surpeuplées et mal dirigées. Cela nous remet en mémoire la recommandation d'Alpern, selon laquelle un changement parallèle du système d'enseignement primaire est donc indispensable si l'on veut améliorer le développement verbal et cognitif de près d'un tiers de la population scolaire.

Je conclurai sur une citation du professeur William Fowler de l'Université Yeshiva à New-York:

"Le concept de désavantage social a servi une cause utile en attirant l'imagination et l'énergie populaires sur les remèdes à apporter aux injustices sociales dont les pauvres sont les victimes. Cependant, ce concept ne peut être utilisé que comme une indication partielle dans l'élaboration de programmes éducatifs pour les enfants des classes pauvres. Bien qu'un certain nombre de problèmes de la personnalité et de l'intelligence apparaissent plus souvent chez les enfants des classes socio-économiques inférieures que chez les enfants des classes plus avantagées au point de vue socio-économique, les problèmes apparaissent sous différentes formes selon les enfants. De plus, ils ne sont pas limités à ce groupe d'enfants. Des traits de personnalité comme l'apathie, le retrait, l'hyperactivité et le manque de contrôle des impulsions; les difficultés d'ordre intellectuel, y compris les déficiences cognitives et verbales générales ou spécifiques; tous ces problèmes se retrouvent dans presque toutes les populations enfantines (FOWLER, W. (1967). The design of early developmental learning programs for disadvantaged young children. Supplément du IRCD Bull., 3, 1a, Project Beacon, Ferkauf Graduate School of Humanities and Social Sciences, Yeshiva University.

BIBLIOGRAPHIE NON CLASSIFIEE SUR LE LANGAGE

DOCUMENT DE TRAVAIL - Extrait d'une recherche bibliographique actuellement en cours dans le cadre de la recherche "Elaboration d'un programme de langage pour enfants de 4 ans et 5 ans en milieux défavorisés".

Préparée par Régine Pierre-Joly
Psychologue,
Responsable de la recherche.

LIVRES

- AIMARD, Paule (1972). L'enfant et son langage. Villeurbanne: Simep.
- ARCHAMBAULT, Denise, VALLEE, Thérèse B. (1971). Au pays du langage. Montréal: Brault & Bouthillier Limitée.

BARBEAU, V. (1970). Le français du Canada. Montréal: Garneau

BELAND, J.P., ARPIN, R. (1967). La linguistique et ses applications. Montréal: Centre de Psychologie et de Pédagogie (1968).

BENVENISTE, E. et al. (1966). Problèmes du langage. Paris: Gallimard.

BOREL-MAISONNY, Suzanne (1966). Langage oral et écrit. Vol. 1. Pédagogie des notions de base. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

BOREL-MAISONNY, Suzanne (1967). Langage oral et écrit. Vol. 2. Epreuves sensorielles et tests de langage. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

BOREL-MAISONNY, Suzanne (1969). Perception et éducation. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

BURTON, Dolores, et al. (1972). Language and learning: Investigations and interpretations. Harvard Educational Review Reprint Series, 7.

BRAUN-LAMESCH, M.-M. (1972). La compréhension du langage par l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.

BRITTON, J. (1970). Language and learning. Florida: University of Miami Press.

BROTTMAN, M.A. (1968). Language remediation for the disadvantaged preschool child. Monogr. Soc. Res. Child Develpm., 33, No.8

CAROLL, J.B. (1964). Language and thought. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

CAZDEN, C.D.; JOHN, Vera P.; HYMES, D. (1972). Functions of language in the classroom. New-York: Teachers College Press.

CHOMSKY, N. (1957). Structures syntaxiques. Paris: Seuil, 1969.

CLARAC, P. (1963). L'enseignement du français. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

CLAY, Marie M. (1971). Sentence repetition: Elicited imitation of a controlled set of syntactic structures by our language groups. Monogr. Soc. Res. Child Develpm., 36, No. 3.

COFER, C.N. (Ed.) (1961). Verbal learning and verbal behavior. New York: McGraw-Hill.

COHEN, M., LEZINE, Irène, KOCHER, F., BRAUNER, A. LENTIN, Laurence, TABOURET-KELLER, Andrée (1962). Etudes sur le langage de l'enfant. Paris: Scarabée.

CORBEIL, J.C. (1968). Les structures syntaxiques du français moderne - Les éléments fonctionnels dans la phrase. Paris: Klincksiek, 1971.

DAGENAIS, G. (1967). Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada. Montréal: Pedagogia.

De MESTRE, (1970). Dislexie dysorthographie. Tomes 1 et 2. Paris : Edition Universitaires.

DE SAUSSURE, F. (1972). Cours de Linguistique générale. Paris: Payot.

DOTTRENS, R., MASSARENTI, D. (1963). Vocabulaire fondamental du français. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1971.

DUCROT, O., TODOROV, T. (1962). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris: Seuil.

ETUDES DE LINGUISTIQUE FRANCO CANADIENNE (1967). Communications présentées au XXXIVe Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des Sciences. (Québec, novembre 1966), Québec: Les Presses de l'université Laval.

FRENET, C. (1968). L'apprentissage de la langue I. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

GENDRON, J.D. (1966). Tendances phonétiques du Canada français. Québec: Presses de l'Université Laval.

GIRARDEAU, F.L.; SPRADLIN, J.E. (1970). A functional analysis approach to speech and language - no 14. A publication of the american speech and hearing association.

GIROLAMI-BOULINIER, Andrée (1966). Prévention de la dyslexie et de la dysorthographie. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

• GIROLAMI-BOULINIER, Andrée (1969). Vocabulaire et langage. 2e éd. - Delachaux et Niestlé. (1971).

• GIROLAMI-BOULINIER, Andrée (1973). Acquisition du vocabulaire. Conditions d'apprentissage au niveau du cycle primaire. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

GLEASON, H.-A. (1969). Introduction à la linguistique. Paris: Larousse.

GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P., SAUVAGEOT, A. (1964). L'élaboration du français fondamental (1er degré). Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. (nouvelle éd. refondue et augmentée). Paris: Didier.

GREVISSE, M. (1961). Problèmes de langage. Gembloux: Duculot.

GREVISSE, M. (1962). Problèmes de langage. 2ème série. Gembloux: Duculot.

GREVISSE, M. (1964). Problèmes de langage. 3ème série. Gembloux: Duculot.

GREVISSE, M. (1967). Problèmes de langage. 4ème série. Gembloux: Duculot.

• GUBERINA, P., RIVENC, P. (1971). Bonjour Line. Paris: Didier

HUNT, K.W. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. Monogr. Soc. Res. Child Develpm., 35, No. 1.

INIZAN, A. (1963). Le temps d'apprendre à lire. Paris: Armand Colin.

KALUGER, G., KOLSON, C.J. (1969). Reading and learning disabilities. Colombus: Charles E. Merrill.

KESSEL, F.S. (1970). The role of syntax in children's comprehension from ages six to twelve. Monogr. Soc. Res. Child Develpm., 36, No. 6.

KIRK, S. A., KIRK, W.D. (1971). Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation. Chicago: University of Illinois Press.

LANGEVIN, C. (1970). Le langage de votre enfant. Montréal: Editions de l'Homme.

LAUNAY, C., BOREL-MAISONNY, Suzanne (1972). Les troubles du langage de la parole et de la voix chez l'enfant. Paris: Masson.

LEEMAN, Danielle (1973). La paraphrase. Langages, 29.

LENTIN, Laurence (1972). Aprendre à parler à l'enfant de moins de six ans, où? quand? comment? Paris: E S F.

LEON, P.R. (1966). Prononciation du français standard. Ed. revue et augmentée de: Aide-mémoire d'orthoépie, Centre de Linguistique Appliquée, Besançon, 1961, 95p. Paris: Didier

LEWIS, M.M. (1963). Language thought and personality. London: Harrap, 1972.

LORROG, M. (1972). Troubles de la langue écrite et remèdes. Paris: E S F.

MARTINET, A. (1970). Eléments de linguistique générale. Paris: Armand Colin.

McCARTHY DOROTHEA (1930). Language development of the preschool child. Institute of Child Welfare University of Illinois Monograph Series, 4.

MERESSE-POLAERT, Janine (1969). Etude sur le langage des enfants de 6 ans. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

MILLER, G.A. (1956). Langage et communication. Paris: Presses Universitaires de France.

MOFFETT, J. (1968). A student-centred language arts curriculum grade K-6. A handbook for theachers. Boston: Houghton Mifflin.

LAYTON, D. (1968), Social class, language and education. New-York: Schocken.

NELSON, Katherine (1973). Structure and strategy in learning to talk. No. 149 - The university of Chicago Press for the Society for research in child development.

OLERON, P. (1972). Langage et développement mental. Bruxelles: Charles Dessart.

OSGOOD, C.E., SUCI, G.J., TANNEBAU, P.H. (1957). The measurement of meaning. Chicago: University of Illinois Press, 1971.

PAULUS, J. (1969). La fonction symbolique et le langage. Bruxelles: Charles Dessart.

PIAGET, J. (1962). Le langage et les opérations intellectuelles, in J. De Ajuriaguerra et al.: Problèmes de Psycho-linguistique. Paris: Presses Universitaires Françaises.

PREFONTAINE, R.R., PREFONTAINE, Gisèle (1968). Vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans au Canada français. Montréal Beauchemin.

Psycholinguistique (1973). Bulletin de psychologie, 26 (no 304 entier). 5-9

Recherches sur l'acquisition du langage chez l'enfant (1972). Enfance, 5 (no spécial).

RENARD, R. (1965). La méthode audio-visuelle et structuro-globale. Paris: Didier.

SADEK-KHALIL, Denise (1968). Un test de langage. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

SAPORTA, S. (Ed.) (1961). Psycholinguistic. New-York: Holt, Rinehart and Winston.

SINCLAIR DE ZWART, H. (1967). Acquisition du langage et développement de la pensée. Paris: Dunod.

SKINNER, B.F. (1957). Verbal Behavior. New-York: Appleton-Century-Crofts.

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1972). La psycholinguistique. Paris: Klincksieck.

SMITH, F., MILLER, G.A. (Ed.) (1966). The genesis of language. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of technology Press.

STENDLER LAVATELLI, Céline (Ed.) (1971). Language training in early childhood education. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.

TOMATIS, A. (1963). L'oreille et le langage. Paris: Seuil.

VYGOTSKY, L.S. (1962). Thought and language. Cambridge, Mass.: Massachusetts of Technology.

WERNER, H., KAPLAN, B. (1963). Symbol Formation. New-York: Wiley.

WILLIAMS, F. (Ed.) (1970). Language and Poverty. Chicago: Markham Publishing Company.

WITTWER, J. (1959). Les fonctions grammaticales chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

WITTWER, J. (1964). Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

WYATT, Gertrud, L. (1969). La relation mère-enfant et l'acquisition du langage. Bruxelles: Charles Dessart.

• Particulièrement intéressant pour les jardinières

Régine Pierre-Joly
"Bureau de Psychologie"
C.E.C.M.

ARTICLES

BARATZ, J.C. (1953). Language and cognitive assessment of negro children: Assumptions and research needs. ASHA, 10, 87-91.

BATES AMES, Louise (1948). The sense of self in of nursery school children as manifested by their verbal behavior. Journal of genetic Psychology, 72, 63-84.

BATES-AMES, Louise, Learned Janet (1948). The development of verbalized space in the young child. Journal of genetic Psychology, 72, 63-84.

BERKO, J. (1958). The child's learning of English morphology. WORK, 14, 150-177.

BERKO, J., BROWN, R. (1964). Psycholinguistic research methods, in, P.H. Mussen (Ed.): Handbook of research methods in child development (pp. 517-537). New-York: Wiley

BERNSTEIN, B. (1958). Some sociological determinants of perception. British Journal of Sociology, 9, 159-174.

BERNSTEIN, B. (1959). A public language: Some sociological implications of a linguistic form. British Journal of Sociology, 10, 311-326.

BERNSTEIN, B. (1960). Language and social class. British Journal of Sociology, 11, 271-276.

BERNSTEIN, B. (1961). Social class and linguistic development: A theory of social learning, in A.H. Habey, J. Floud and A. Anderson (Eds.): Education, economy and society (pp. New York: Free Press.

BERNSTEIN, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. Language and Speech, 5, 221-240.

BERNSTEIN, B. (1962). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. Language and Speech, 5, 31-46.

...2

BERNSTEIN, B. (1964). Aspects of language and learning in the genesis of the social process, in D. Hymes (Ed.): Language in culture and society (pp. 253-260). New York: Harper & Row.

BERNSTEIN, B. (1964). Language in culture and society. Journal of child Psychology and Psychiatry, 1, 313-324.

BERNSTEIN, B. (1965). A sociolinguistic approach to social learning, in J. Gould (Ed.): Penguin Survey of the social Sciences. Baltimore: Penguin.

BERNSTEIN, B. (1966). Social structure, language and learning, in J.P. De Hecco (Ed.): The psychology of language, thought and instruction. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BERNSTEIN, B., HENDERSON, Dorothy (1969). Social class differences in the relevance of language to socialization. Sociology, 3, 1-20.

BERNSTEIN, B. (1972). A sociolinguistic approach to socialization with some reference to educability, in F. Williams (Ed.): Language and poverty (pp. 25-61). Chicago: Markham.

BLANK, M., SOLOMON, F. (1968). A tutorial language program to develop abstract thinking in socially disadvantaged. Child Development, 39, 379-389.

BLOCH, O. (1921). Les premiers stades du langage de l'enfant. Journal de Psychologie normale et pathologique, 18, 693-712.

BRAINE, M.D.S. (1963). On learning the grammatical order of words. Psychological Review, 70, (No. 4), 323-348.

BRAINE, M.D.S. (1963). The ontegeny of English phrases structure: The first phase. Language, 39, (No. 1), 1-13.

BROCAR, C. (1972). Modes d'exploration, in C. Launay, Suzanne Borel-Maisonny: Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant (pp. 65-74). Paris: Masson & Cie.

BROWN, R., BELLUGI, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. Harvard educational Review, 34, 133-151.

BROWN, R., FRASER, C. (1964). The acquisition of syntax. Monograph of the Society for Research in child Development, 29, 92-94, 9-41.

CAOUETTE, C. (1969). Logique concrète et langage. Bulletin de L'Institut de Recherche pédagogique, 2-14.

CARROLL, J.B. (1939). Determining and numerating adjectives in children's speech. Child development, 10 (No. 4), 215-229.

COYAUD, M. (1967). Le problème des grammaires du langage enfantin. La linguistique, 2, 99-129.

DUBOIS, J. (1968). La grammaire générative, sa place dans la linguistique moderne. Psychologie française, 13, (No 2), 127-136.

DUFOUR, Rose (1973). La dyslexie, problème d'aujourd'hui. L'infirmière canadienne.

ERVIN, Susan M. (1964). Imitation and structural change in children's language, in E. Lenneberg (Ed.): New directions in the study of language. Cambridge, Mass.: MIT Press.

ERVIN, Susan M., FOSTER, G. (1960). The development of meaning in children's descriptive terms. Journal of abnormal and social psychology, 61, (No. 2), 271-275.

ERVIN-TRIPP, Susan (1966). Language development, in Lois W. Hoffman (Ed.): Review of child development research, (pp.55-105). New York: Russell Sage Foundation.

FLAVELL, J.H. (1966). Le langage privé. Bulletin de Psychologie, 19, 698-701.

FRASER, C., BELLUGI, U., BROWN, R. (1963). Control of grammar in imitation, comprehension and production. Journal of verbal Learning and verbal Behavior, 2, 121-135.

FRENDEN, R., BROWN, B., LAMBERT, W.E. (1970). The role of speech characteristics in scholastic success. Canadian Journal of Behavioral Science, 2, 299-306.

...4

GENOUVRIER, E. (1968). Quelle langue parler à l'école? Langue française, 33.

GOSPODNETIC, Y.; GUBERINA, P.; POZOJEVIC, J.; SHARIC, B.; VULETIC, B. (1965). Correction de la prononciation des élèves qui apprennent le français. Extrait de la Revue de Phonétique appliquée 1965, 71.

IRWIN, O.C. (1948). Infant speech: The effect of family occupational status and of age on use of sound types. Journal of Speech and Hearing Disorders, 13, 224-226.

JENKINS, J.J., PALERMO, D.S. (1964). Mediation processes and the acquisition of linguistic structure. Monograph of the Society for Research on child Development.

JENSEN, A.R. (1968). Social class and verbal learning, in M. Deutsch et al. (Eds.): Social class, race and psychological development. New York: Holt, Rinehart & Winston.

JENSEN, A.R. (1971). The role of verbal mediation in mental development. Journal of genetic Psychology, 118, 39-70.

JOHN, Vera, GOLDSTEIN, L.S. (1964). The social context of language acquisition. Merrill Palmer Quarterly, 10, 265-275.

KIRK, S.A., KIRK, W.D. (1971). Some patterns of disabilities, in Psycholinguistic learning disabilities diagnosis and remediation (pp. 74-95). Chicago: University of Illinois Press.

KIRK, S.A., KIRK, W.D. (1971). The development of the ITPA, in Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation (pp. 15-24). Chicago: University of Illinois Press.

KOCHER, F. (1962). Le langage de l'enfant et ses troubles, in M. Cohen, Irène Lézine, F. Kocher, A. Brauner, Laurence Lentin, Andrée Tabouret-Keller: Etudes sur le langage de l'enfant (pp. 64-117). Paris: Scarabée.

KOLBERG, L. et al.. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. Child development, 39, (No. 3), 691-736.

LANGEVIN, C. (1969). Les problèmes de langage à la maternelle. L'école coopérative, 9, p.7.

...5

LANGEVIN, C. (1969). Correction des troubles du langage à la maternelle. L'école coopérative, 9, 15-23.

LEE, L., LAURA, L. (1970). A screening test for syntax development. Journal of Speech and Hearing Disorders, 35, (No. 2), 103-112.

MARCHAND, F. (1968). Structure syntaxique de la langue écrite à deux niveaux de l'école élémentaire: Première approche. Langue française, 13, (no 7), 33.

MEHLER, J. (1968). La grammaire générative a-t-elle une réalité psychologique? Psychologie française, 13, (no 2), 137-156.

MILLER, W., ERVIN, Suzan (1964). The development of grammar in child language. Monograph of the Society for Research in child Development, 29, 92-94, 9-41.

NEWTON, E.S. (1968). Planning for the language development of disadvantaged children and youth. Journal of negro education, 33, 264-273.

OLERON, P. (1968). L'acquisition du langage. Bulletin de psychologie, 20.

OLERON, P. HERREN, H. (1961). L'acquisition des conservations et le langage. Enfance, 3, 201-219.

PICHEVIN, C. (1968). L'acquisition de la compétence entre 2 et 4 ans. Psychologie française, 13, (no 2), 175-185.

ROBINSON, W.P. (1965). The elaborated code in working-class language. Language and speech, 8, 243-252.

SINCLAIR, Hermina (1968). L'acquisition des structures syntaxiques. Psychologie, 13, (no 2), 167-175.

SMITH, M.E. (1935). A study of some factors influencing the development of the sentence in preschool children. Journal of genetic Psychology, 46, 182-212.

TABOURET-KELLER, Andrée (1966). A propos de l'acquisition du langage. Bulletin de Psychologie, 19, (no 247), 437-449.

TASSE-CHAPLEAU, Louise (1970). Le langage à ses quatre niveaux chez l'enfant de milieu défavorisé. Document inédit, département de psychologie, Université de Montréal.

• TRUFFAUT, Sylvie (1972). Comment apprendre à parler aux enfants. Psychologie, 33, pp. 17-25.

• TRUFFAUT, S. (1972). Les étapes de l'apprentissage du langage. Enfance. Psychologie, 25, pp 57-62.

VERNON, C. Hall, Mery, M. (1970). Research on language intervention for disadvantaged children: rational results and recommendations. ERIC BSCR, 001-70.

WALES, R.J., MARSHALL, J.J. (1965). A socio-linguistic approach to social learning, in J. Gould (Ed.): Penguin survey of the social sciences. Baltimore: Penguin Books.

WEIL, Dominique (1968). Langage parlé à l'école et dans la famille. Langue française, 13, 71-95.

WILLIAMS, F., NAREMORE, R.C. (1969). Social class differences in children's syntactic performance, a quantitative analysis of field study data. Journal of speech and hearing Research, 12, 777-793 (h).

WILLIAMS, F., NAREMORE, R.C. (1969). On the functional analysis of social class differences in modes of speech. Speech Monograph, 36, 77-102.

WILLIAMS, F. (1970). Psychological correlates of speech characteristics on sounding "disadvantaged". Journal of speech and hearing Research, 13(3), 472-488.

...7

THESE

PAGE, M. (1971). Etude de la structure de la phrase: Elaboration de techniques et comparaison d'enfants de milieux défavorisés et de milieux moyens. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

TASSE, Louise (1971). La médiation verbale dans l'apprentissage mnémonique chez l'enfant de milieu socio-économique défavorisé. Thèse de maîtrise inédite, Université de Montréal.

• Particulièrement intéressant pour les jardinières.

PROGRAMMES DE LANGAGE

ENGELMAN, S., OSBORN, J. (1970). Distar language I and II on instructional system. Chicago: S R A

DUNN, M.L., HORTON, B. Katheryn, SMITH, J.O. (1968). Peabody language development kits. Minnesota, AGS

REFERENCES

Bernstein, B. Social class and linguistic development: a theory of social learning. In A. H. Halsey, J. Floud, and A. Anderson, eds., Education, Economy and Society. New York: Free Press, 1961.

Deutsch, M., and associates. The Disadvantaged Child. New York: Basic Books, 1967.

Deutsch, C. Auditory discrimination and learning: social factors, Merrill-Palmer Quarterly 1964, 10: 277-96.

Labov, W. Some sources of reading problems for Negro speakers of nonstandard English. In A. Frazier, ed. New Directions in Elementary English, Champaign, III.: National Council of Teachers of English, 1967.

Lee, L. Developmental sentence types: A method for comparing normal and deviant syntactic development. J. Speech and Hearing Disorders 1966, 31: 311-30

Menyuk, P. Syntactic rules used by children from preschool through first grade. Child Development 1964, 35: 533-46.

Modiano, N. National or mother language in beginning reading: a comparative study. Research in the Teaching of Reading 1968, 1: 32-43.

Passow, A. Toward Creating a Model Urban School System: A Study of the District of Columbia Public Schools. New York: Teachers College, Colombia University, 1967.

Thomas, D. Oral language sentence structure and vocabulary of kindergarten children living in low socio-economic urban areas. Dissertation Abstracts XXIII (1962), 1014.

UNESCO. The Use of Vernacular Languages in Education; Monographs on Fundamental Education, VIII. Paris: UNESCO, 1953.

Wiener, M. and Cromer, W. Reading and reading difficulty: a conceptual analysis. Harvard Educational Review 1967, 37: 620-43.

Bernstein, B Some sociological determinants of perception. British J. Sociology 1958, 9: 159-74.

_____. A public language: some sociological implications of a linguistic form. British H. Sociology 1959, 10: 311-26.

_____. Socio kulturelle Determinanten des Lernens. Kolner Keitschrift Soziologie und Sozial-Psychologie 1960, 4: 52-79 (a)

_____. Language and social class. British J. Sociology 1960, 11: 271-76.(b)

_____. Social class and linguistic development: a theory of social learning. In A.H. Halsey, J. Floud, and A. Anderson, eds., Education, Economy, and Society. New York: Free Press, 1961.

_____. Linguistic codes, hesitation phenomena, and intelligence. Language and Speech 1962, 5: 31-46.

_____. A sociolinguistic approach to social learning. In J. Gould, ed., Penguin Survey of the Social Sciences. Baltimore: Penguin, 1965.

Bernstein, B., and Brandis, W. Social class, communication and control. In W. Brandis and Dorothy Henderson, eds., Social Class, Language and Communication. Language, Primary Socialization and Education. Sociological Research Unit Mongraph Series, Vol. 1. London: Routledge & Kegan Paul, in press.

Bernstein, B. and Henderson, Dorothy. Social class differences in the relevance of language to socialization. Sociology 1969, 3: 1-20.

Blom, J., and Gumperz, J.J. Some social determinents of verbal behavior. In J.J. Gumperz and D. Hymes, eds., Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart & Winston, in press.

Bott, E. Family and Social Network. London: Tavistock Press, 1957.

Bronfennbrenner, U. Socialization and social class in time and space. In E. Maccoby, et al. eds., Readings in Social Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958.

Burt, C. The Backward Child. London: University of London Press, 1937

Carroll, J.B. ed. Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1956.

Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965.

Ervin-Tripp, Susan. An analysis of the interaction of language, topic and listener. In J.J. Gumperz and D. Hymes, eds., The Ethnography of Communication, American Anthropologist 1964, 66: No. 6, Part 2, 86-102.

Hakulinen, A., Lewis, B., and Taylor, S. Seven year old children and the contextual use of language. Language, Primary Socialization and Education. Sociological Research Unit Monograph Series. London: Routledge and Kegan Paul (in prep.).

Hawkins, P.R. Social class, the nominal group and reference. Language and Speech 1969, 12: 125-35.

_____. Social class, the nominal group and references. Language, Primary Socialization and Education. Sociological Research Unit Monograph Series. London: Routledge & Kegan Paul (in prep.).

Henderson, Dorothy. Social class differences in form-class usage. In W. Brandis and Dorothy Henderson, eds., Social Class, Language and Communication. Language, Primary Socialization and Education. Sociological Research Unit Monograph Series. Vol. 1. London: Routledge & Kegan Paul, in press.

Hymes, D. Models of the interaction of languages and social setting. J. Social Issues 1967, 23:8-28.

Passow, A.H.., ed., Education in Depressed Areas. New York: Teachers College Bureau of Publications, 1963.

Rosenthal, R., and Jacobson, Lenore. Pygmalion in the Classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Baratz, J. The assessment of language and cognitive abilities of the Negro. Paper presented at American Psychological Association, September 1968.

Bayley, N. Comparison of mental and motor test scores for ages one-fifteen months by sex, birth order, race, geographical location and education of parents. Child Development 1965, 36: 379-411.

Beery, J. Matching of auditory and visual stimuli by average and retarded readers. Child Development 1967, 38: 828-33.

Bernstein, B. A public language: some sociological implications of a linguistic form. British J. Sociology 1959, 10: 311-26.

_____. Language and social class. British J. Sociology 1960, 11: 271-76.

_____. Social class and linguistic development: a theory of social learning. In A.H. Halsey, J. Floud, and C.A. Anderson, eds., Education, Economy and Society. New York: Free Press, 1961.

Bernstein, B., and Henderson, D. Social class differences in the relevance of language to socialization. Sociology 1969, 3: 1-20.

Birch, H., and Belmont, L. Auditory-visual intetration in normal and retarded readers. American J. Orthopsychiatry 1964, 34: 852-61.

_____. A methodology for fortering abstract thinking in deprived children. Paperpresented at Ontario Institute Studies in Education Conference, March 1968.

_____. Cognitive processes in auditory discrimination in normal and retarded readers. Child Development 1968, 39: 1091-1011.

Blank, M., and Bridger, W.H. Cross-modal transfer in nursery school children. J. Comparative and Physiological Psychology 1964, 58: 277-82

_____. Deficiencies in verbal labeling in retarded readers. American J. Orthopsychiatry 1966, 36: 840-47.

_____. Perceptual abilities and conceptual dificiencies in retarded readers. In J. Zubin, ed., Psychopathology of Intelligence. New York: Grune & Stratton, 1967.

Blank, M., and Solomon, F. A tutorial language program to develop abstract thinking in socially disadvantaged preschool children. Child Development 1968, 39: 379-89.

_____. How shall the disadvantaged child be taugh? Child Development 1969, 40: 47-61.

Blank, M., Weider, S., and Bridger, W. H. Verbal deficiencies in abstract thinking in early reading retardation. American J. Orthopsychiatry 1968, 38: 823-34.

Cazden, C.b. Some implications of research on language development for preschool education. In R.D. Hess and R.M. Bear, eds., Early Education. Chicago: Aldine, 1968.

Deutsch, C.P. Auditory discrimination and learning: social factor. Merrill-Palmer Quarterly 1964, 10: 277-96.

_____. Learning in the disadvantaged. In W. Harris, ed., Analyses of Concept Learning. New York: Academic Press, 1966.

Deutsch, M. Facilitating development in the preschool child: social and psychological perspectives. Merrill-Palmer Quarterly 1964, 10: 249-63.

Deutsch, M., and Brown, B. Social influences in Negro-white intelligence differences. J. Social Issues 1964, 20: 24-35.

Ervin, S.M., and Miller, W.R. Language development. In H.W. Stevenson, ed., Child Psychology. Chicago: National Society For the Study of Education, 1963.

Freeburg, N.E., and Payne, D.T. Parental influence on cognitive development in early childhood: a review. Child Development 1967, 38: 65-87.

Goldfarb, W. Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. American J. Psychiatry 1945, 102: 18-33.

Hess, R.D., and Shipman, V.C. Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Development 1965, 36:869-86.

_____. Maternal influences upon early learning: the cognitive environments of urban preschool children. In R.D. Hess and R.M. Bear, eds., Early Education, Chicago: Aldine, 1968.

Hunt, J. McV. The psychological basic for using preschool enrichment as an antidote for cultural deprivation. Merrill-Palmer Quarterly 1964, 10:209-48.

John, V... The intellectual development of slum children: some preliminary findings. American J. Orthopsychiatry 1963, 33: 813-22.

Kagan, J.; Moss, H.A.; and Sigel, I.E. Psychological significance of styles of conceptualization. In J.C. Wright and J. Kagan, eds., Basic Cognitive Processes in Children. Monograph of the Society for Research on Child Development, 1963, Vol. 28.

Olsen, A.V. Relation of achievement test scores and specific reading abilities to the Frostig Developmental Test of visual perception. Perceptual and Motor Skills 1966, 22: 179-84.

Weikart, D.P. Preschool programs: preliminary findings. J. Special Education 1967, 1: 163-81.

Wopman, J.M. Auditory discrimination, speech, and reading. Elementary School J. 1960, 60; 325-33.

Berlyne, D.E., and Frommer, F.D. Some determinants of the incidence and content of children's questions. Child Development 1966, 37: 177-89.

Bernstein, B. Social class, linguistic codes and grammatical elements. Language and Speech 1962, 5: 221-40.

Bloom, L.M. Language Development: Form and Function in Emerging Grammars. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, in press.

Brent, S.B.; and Katz, E.W. A study of language deviations and cognitive processes. Progress Report No. 3, Office of Economic Opportunity Job Corps contract 1209, Wayne State University, 1967.

_____. On individual differences in language competence and performance. J. Special Education 1967, 1: 135-50.

Herman, S.R. Explorations in the social psychology of language choice. Human Relations 1961, 14: 149-64.

Hymes, D. On communicative competence. In R. Huxley and E. Ingram, eds., The Mechanisms of Language Development. London: CIBA Foundation, in press.

LaCivita, A.F.; Kean J.M.; and Yamamoto, K. Socioeconomic status of children and acquisition of grammar. J. Educational Research 1966, 60: 71-74.

Lawton, D. Social Class, Language and Education. New York: Schocken, 1968.

Plumer, D. Parent-child verbal interaction: a naturalistic study of dialogue strategies. Interim report, Harvard Graduate School of Education, 1969.

Robinson, W.P. The elaborated code in working-class language. Language and Speech 1965, 8: 243-52.

Shriner, T.H. and Miner, L. Morphological structures in the language of disadvantaged and advantaged children. J. Speech and Hearing Research 1968, 11: 605-10.

Smith, M.E. A study of some factors influencing the development of the sentence in preschool children. J. Genetic Psychology 1935, 46: 182-212.

Williams, F., and Naremore, R.C. On the functional analysis of social class differences in modes of speech. Speech Monographs 1969, 36: 77-102.)a)

_____. Social class differences in cheldren's syntactic performance a quantitative analysis of field study date. J. Speech and Hearing Research 1969, 12: 777-93.(b)

Baratz, J.C. A bi-dialectal test for determining language proficiency. Child Development (in press).

Brown, R. Words and Things. New York: Free Press 1958.

Entwisle, D.R. Word Associations of Young Children. Baltimore: Johns Hopkins Press, (1966.(a)

_____. Form class and children's word associations. J. Verbal Learning and Verbal Behavior 1966, 5: 558-65(b)

_____. Developmental sociolinguistics: inner city children. American J. Sociology 1968, 74: 37-49.(a)

_____. Subcultural differences in cheldren's language development. International J. Psychology 1968, 3: 13-22.(b)

Rotberg, I.C.A. method for developing comprehensive categories of meaning J. Verbal Learning and Verbal Behavior 1968, 7: 589-92.

Weener, P.D. The effects of dialect differences on the immediate recall of verbal messages. Doctoral dissertation. University of Michigan, 1967.

Jensen, A.R. Social class and verbal learning. In M. Deutsch, et al., eds., Social Class, Race, and Psychological Development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Labov, W.; Cohen, P.; Robins, C; and Lewis, J.A. study of the nonstandard English of Negro and Puerto Rican speakers in New York City. Final report, U.S. Office of Education Cooperative Research Project No. 3288 Vols 1,2. Mimeographed. Columbia University, 1968.

Whiteman, M., and Deutsch, M. Social disadvantage as related to intellective and language development. In M. Deutsch, et al., eds., Social Class, Race, and Psychological Development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Cazden, Courtney B. Environmental assistance to the child's acquisition of grammar. Doctoral dissertation, Harvard University, 1965.

Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965.

Fodor, J., and Garrett, M. Some reflections on competence and performance. In J. Lyons and R. R.J. Wales, eds., Psycholinguistic Papers. Chicago: Aldine, 1966

Jenkins, J.J., and Palermo, D.S. Mediation processes and the acquisition of linguistic structures. In Ursula Bellugi and R. Brown, eds., The Acquisition of Language, Monograph of the Society for Research in Child Development, 1964, Vol. 29.

_____. Linguistic descriptions and what they may tell us about the nature and role of memory in language acquisition. Paper presented at the national meeting of the American Speech and Hearing Association, 1967.

_____. Sentences Children Use. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1969.

Salzinger, K. The problem of response class in verbal behavior. In K. Salzinger and S. Salzinger, eds., Research in Verbal Behavior, New York: Academic Press, 1967.

Shriner, T.H. and Miner, L. Morphological structures in the language of disadvantaged and advantaged children. J. Speech and Hearing Research 1968, 11: 605-10.

Wales, R.J., and Marshall, J.J. The organization of linguistic performance. In J. Lyons and R.J. Wales, eds., Psycholinguistic Papers. Chicago: Aldine, 1966.

_____. Aspects of language and learning in the genesis of the social process. J. Child Psychology and Psychiatry 1961, 1: 313-24.(a)

_____. Family role systems, communication, and socialization. Paper presented at Conference on Development of Cross-National Research on Education of Children and Adolescents, February, 1964. University of Chicago.

_____. A socio-linguistic approach to social learning. In J. Gould, ed., Penguin Survey of the Social Sciences. Baltimore: Penguin Books, 1965.

Bloom, B.S. Stability and Change in Human Characteristic. New York: Wiley, 1964.

Bloom, B.S.; Davis, A.; and Hess, R.D. Compensatory Education for Cultural Deprivation. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.

Brown, R.W. and Lenneberg, E.H. A Study in language and cognition. J. Abnormal and Social Psychology 1954, 49: 454-62.

Gordon, E.W. Characteristics of socially disadvantaged children. Review of Educational Research 1965, 35: 377-88.

Hess, R.D. and Shipman, Virginia; Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Development 1965, 36: 869-86.

Hess, R.D.; Shipman, Virginia; Bear, Roberta M.; and Brophy, J. The cognitive Environments of Urban Preschool Children. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

Irwin, O.C. Infant speech: the effect of family occupational status and of age on use of sound types. J. Speech and Hearing Disorders 1948, 13: 224-26.

Jensen, A. R. Social class and verbal learning. In M. Deutsch, et al., Social Class, Race, and Psychological Development. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1968.

John, Vera. The intellectual development of slum children: some preliminary findings. American J. Orthopsychiatry 1963, 33: 813-22.

John, Vera, and Goldstein, L. S. The social context of language acquisition. Merrill-Palmer Quarterly 1964, 10: 265-75.

Lawton, D. Social class differences in language development: a study of some samples of written work. Language and Speech 1963, 6: 120-43.

Milner, Esther. A study of the relationships between reading readiness in grade one school children and patterns of parent-child interaction. Child Development 1951, 22: 95-112.

Olim, E.G.; Hess, R.D.; and Shipman, Virginia. Role of mothers' language styles in mediating their preschool children's cognitive development. The School Review 1967, 75: 414-24.

Raph, Jane B. Language development in socially disadvantaged children. Review of Educational Research 1965, 35: 389-400.

Grimshaw, A.D. Sociolinguistics. In W. Schramm, I. Pool, N. Maccoby E. Parker, F. Frey, and L. Fein, eds., Handbook of Communication. Chicago: Rand McNally, in press.

Hess, R.D., and Shipman, Virginia C. Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Development 1965, 36: 869-86.

Hymes, D. Models of the interaction of languages and social setting. J. Social Issues 1967, 23:8-28.

Jenkins, J.J., and Palermo, D.S. Mediation processes and the acquisition of linguistic structures. In Ursula Bellugi and R. Brown, eds., The Acquisition of Language. Monograph of the Society for Research in Child Development 1964, Vol. 29.

McCarthy, Dorothea, Language development in children. In L. Carmichael, ed., Manual of Child Psychology. New York: Wiley, 1954.

McNeill, D. Developmental psycholinguistics. In F. Smith and G.A. Miller, eds., The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1966.

Morley, Muriel, E. The Development and Discorders of Speech in Childhood. London: Livingstone, 1957.

Mowrer, O.H. Learning Theory and the Symbolic Processes. New York: Wiley, 1960.

Osser, H.; Wang, Marilyn D.; and Zaid, Farida. The young child's ability to imitate and comprehend speech: a comparison of two sub-cultural groups. Child Development 1969, 40: 1063-75.

_____. Imitation and grammatical development in children, in N.S. Endler, L.R. Boulter, and H. Osser, eds., Contemporary Issues in Developmental Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Williams, F., and Naremore, Rita C. On the functional analysis of social class differences in modes of speech. Speech Monographs 1969, 36: 77-102.